

Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva

NIEVES ARRIBAS ESTERAS
Università di Milano

Vorrei innanzitutto ringraziare le organizzatrici di questo convegno per avermi accolto con tantissima generosità, ospitalità e simpatia.

1. Premisa: algunos grandes interrogantes que sobre el aprendizaje léxico

No es fácil demostrar si es o no un punto exagerada la tesis de que “nuestra mente sólo puede trabajar con las cosas si las reduce a conceptos” (Trujillo 1996: 26), pero lo que sí parece claro es que las palabras son piezas básicas del pensamiento (y que una parte importantísima del pensamiento es lingüística): hay un correlato entre fracaso escolar y déficit léxico; las palabras son fundamentales en procesos mentales como relacionar, ordenar, clasificar y distinguir. Como veremos, mientras que la sintaxis de nuestra lengua materna es adquirida de forma natural durante la infancia, el léxico nunca deja de ampliarse, durante toda la vida nos vamos apropiando de palabras nuevas, tanto de forma espontánea, implícita e indirecta (adquisición), como de forma intencional, explícita y consciente (aprendizaje). En el campo concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, gran parte del vocabulario puede almacenarse sin que exista la intención de hacerlo, sin embargo intentaremos dar aquí una serie de ideas cognitivas que nos parecen útiles para memorizar nuevas palabras: “las maneras en las que los sujetos procesan información pueden ser más importantes que la mera intención o voluntad de aprender” (Slagter 2005).

Desde el punto de vista de Michel Halliday (1978), la lengua es un sistema de significados, más que de palabras. Los profesores de lenguas constatamos que nuestros alumnos, a veces conocen mucha gramática pero no saben cómo emplearla; deberíamos considerar que adquieren sistemas de significados cada vez más complejos, no de palabras, tal vez sea un enfoque equivocado separar la enseñanza del léxico de la de las estructuras sintácticas. Estas páginas querrían ser una reflexión sobre el modo más eficaz de tratar problemas de adquisición léxica en una clase

de ELE, tarea que implicaría preguntarse de qué forma se aprenden las palabras tanto la lengua materna como en las lenguas segundas, o indagar por ejemplo sobre si se adquieren del mismo modo los *signos léxicos* que los *signos gramaticales*, lo cual constituye ya un punto de partida complicado pues tal clasificación ni siquiera cuenta por tradición con el consenso de todos¹. Hemos observado que entre las muchas estrategias que los niños despliegan para comprender y memorizar palabras están las que se basan en la analogía, en un enlace solidario de connotación y denotación y en la creación de metáforas. Las investigaciones de toda esa vasta área que se conoce como Semántica Cognitiva² nos ilustran sobre una serie de primitivos cognitivos y semánticos, partiendo de los cuales – y normalmente a través de procesos metafóricos o metonímicos (en muchas ocasiones no muy distintos a los del habla infantil) – van encadenándose las diferentes acepciones de las palabras.

Hay una serie de cuestiones en torno al léxico sobre las que los profesores de segundas lenguas reflexionamos constantemente y que nos obligan a plantearnos cómo se aprenden las palabras o, por ejemplo, si resultará más rentable enseñar vocabulario de manera explícita o será preferible trabajarlo subordinado a la práctica de alguna de las destrezas; nos preguntamos qué número de palabras pueden aprenderse diariamente; a lo largo de nuestra vida constatamos que no aprendemos léxico con el mismo ritmo a todas las edades, intuimos que no realizamos de forma similar la *comprensión léxica* y la *comprensión gramatical*; algunas veces nuestra lengua materna nos ayuda en el aprendizaje y otras nos confunde, quienes trabajamos con la didáctica reflexionamos al elaborar una actividad sobre qué incidencia tendrá e el *conocimiento previo* de una L2 – eso que llamamos “material viejo” – sobre el aprendizaje de nuevas palabras en esa misma L2...

La propuesta central de este trabajo podría sintetizarse en que además de proyectar tareas que fomenten la motivación y que tengan en

¹ Ya De Saussure protestaba contra la simplicidad del esquema que dividía la lingüística clásica en cuatro grandes ramas: la fonética o estudio de los sonidos; la morfología o estudio de las “formas” de flexión (conjugaciones, declinaciones, etc.); la sintaxis o estudio de las construcciones y combinaciones de palabras y la semántica o estudio de las palabras y de sus cambios de sentido, pues según él no respondía a la idea que tenemos del lenguaje: “en definitiva – escribió – tenemos que abandonar la idea de un tríptico gramatical: “hay una sola gramática y es el estudio de la significación”.

² La teoría comporánea de la metáfora (también conocida como teoría conceptual o cognitiva) fue postulada a comienzos de la década de 1980 por George Lakoff y Mark Johnson, coautores del libro *Metaphors we live by*.

cuenta los dos hemisferios del cerebro como canales de anclaje de la memoria, una ayuda muy eficaz para el aprendizaje de léxico (incluyendo en éste también a las unidades fraseológicas: locuciones, frases hechas, etc.), sería recurrir a la etimología, el recuerdo episódico y sobre todo a los esquemas cognitivos y metafóricos que compartimos tantas lenguas occidentales dada nuestra cultura común. En el caso concreto del español como segunda lengua de alumnos italianos es de un peso enorme, pues podríamos decir con Alfonso D'Agostino que italiano y español son el latín que se habla hoy en diferentes zonas.

Aquellas informaciones que se presentan por primera vez dentro de un **marco conceptual conocido** tienen mucha mayor probabilidad de ser recordadas que las que se presentan de manera aislada. Esta observación se funda en las investigaciones sobre la psicología de la memoria que han demostrado que el alumno retiene mejor aquellos vocablos que le son relevantes si los puede incorporar a **esquemas que posee previamente**. A través del **recuerdo episódico con carácter narrativo**, es decir, de escenas que puede situar en el tiempo, el alumno recurre a situaciones, contextos, relatos, etc. para recordar la palabra o unidad fija y no necesita aprenderla de forma aislada.

Cuando un alumno pregunta, por ejemplo, qué significa la palabra *adefeso*, el profesor puede darle una definición y una serie de ejemplos que podrán ayudarle a entenderla (equivaldría, aunque no completamente, a la búsqueda de dicha palabra en un diccionario, con los límites del ser humano y los límites de una obra lexicográfica), pero eso no será suficiente para memorizarla; otro método es el de dejar al alumno que deduzca por sí solo del contexto el significado de una palabra y con diferentes tipos de feedback actuar para que la vaya memorizando como por ejemplo, las actividades en entorno digital para afianzamiento del léxico CALL/ELAO, dirigidas por Peter Jan Slagter (2005), cuyas investigaciones en este campo se centran en el tipo de ejercicios y de feedback más útiles para el proceso de memorización del alumno que trabaja autónomamente. En el aula, sin embargo, si ante una pregunta así el profesor le da al alumno la etimología (*ad efesos*) y le habla de la Carta a los Efesios y de cómo produjo más daño que beneficio, etc.; el estudiante ya cuenta con alguna ayuda más para anclar el significado y poder extraerlo del lexicón mental cuando llegue el momento en que la necesite. Esto parece una verdad del Perogrullo y, sin embargo, no hay muchos trabajos ni manuales con actividades organizadas para que el alumno desarrolle este tipo de estrategia. Javier Lahuerta y Mercè Pujol (1996) nos cuentan el siguiente experimento de Gairns & Redman: se

pedía a un grupo de sujetos que dijeran nombres de fruta que empezasen por “p” y a otro grupo se le pedía que dijeran nombres que empezaran por “p” y que designasen frutas; el tiempo empleado en dar respuestas adecuadas era significativamente menor en los sujetos del primer grupo. Ello demuestra que la activación de esquemas y categorías es importante (Lahuerta/Pujol 1996: 128). El supuesto del que parten Lakoff y Johnson (1980) es la existencia en nuestro intelecto de un sistema conceptual basado en las experiencias, que incide notablemente en nuestro pensamiento y nuestros actos, y constituye una base coherente del lenguaje, y según las versiones más radicales de estas teorías, un cuerpo de conocimientos anterior al lenguaje mismo.

En la actualidad, para la mayor parte de los estudios de ASL, la cuestión de si la adquisición del lenguaje es un proceso “natural”, en el sentido de estar biológicamente especificado en el genotipo humano, o por el contrario, se trata de un proceso “cultural”, básicamente aprendido y dependiente de la inteligencia humana, la respuesta que cuenta con mayor grado de plausibilidad afirma que, en lo esencial, el lenguaje humano responde a un instinto innato, propio y exclusivo de nuestra especie, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua ya no es instintivo sino mucho más cultural³.

Quien más quien menos todos hemos constatado lo fatigoso que puede resultar aprender una segunda lengua y en ello tenemos una evidencia más de que existe un periodo crítico para la adquisición del lenguaje: por lo general, dicho aprendizaje resulta extremadamente costoso en los adultos si se compara con el proceso de adquisición de los niños. Esto parece indicar que el aprendizaje de una lengua no nativa (además de las diferencias de motivación⁴ y del menor miedo al fracaso de los niños), se realiza por una vía completamente distinta a la que utilizamos para adquirir la lengua materna: la dificultad misma del aprendizaje de una L2 supone también una prueba en contra de la idea de que la adqui-

³ Un primer dato a favor de la hipótesis de que el lenguaje es una conducta biológicamente programada es que su aparición se produce en los niños durante un periodo bastante preciso: entre los 18 y los 28 meses de edad.

⁴ El desarrollo lingüístico infantil es un proceso de establecimiento de hipótesis, experimentación y autocorrección que avanza gracias a la continua interacción comunicativa del niño y su entorno. El niño combina de forma espontánea usos convencionales y usos originales o no normativos de su sistema comunicativo, debido a que dispone de escasos recursos lingüísticos que no siempre le garantizan la comunicación efectiva, el motor del desarrollo: la voluntad de comunicar, su necesidad de ser comprendido, prevalece sobre la organización normativa del discurso.

sición del lenguaje depende de las capacidades cognitivas de los sujetos, toda vez que los adultos disponen de más estrategias intelectivas que los niños y, sin embargo, se muestran menos competentes para abordar la empresa de asimilar un idioma. Los niños, sin embargo, utilizan mucho mejor el razonamiento analógico que el razonamiento lógico y normalmente poseen una gran potencia metafórica. No es este el lugar apropiado para hacer una revisión de las conclusiones a las que los estudios de psicolingüística ha llegado en torno a estas cuestiones, recordaremos sólo que los procesos de comprensión y producción de palabras parecen contemplar dos modos de acceso diferentes: uno vinculado con la **forma** de las palabras y otro con el **significado**⁵ ya que el cerebro responde a una estructura neuroanatómica compleja que se encuentra dividida en dos grandes regiones: el hemisferio izquierdo, que en la mayoría de las personas es el dominante para el lenguaje, para las operaciones analíticas y lógicas que estén basadas en información y el hemisferio derecho, que también participa en el lenguaje pero que suele estar más relacionado con sentimientos, intuiciones, colores e imágenes. Si logramos hacer visible (o lo menos opaca posible) la relación entre forma y significado, nos resultará más fácil extraer una palabra de nuestro lexicón mental.

2. Metáfora y habla infantil

Aunque no se aprenda de igual modo la lengua materna que las demás, dado que nuestro objetivo es intentar descubrir cuáles son las mejores estrategias para introducir palabras en nuestro “diccionario mental” y para acceder luego a dicho lexicón, es interesante observar cómo lo hacemos en la infancia. Las etapas del aprendizaje de una lengua materna podrían sintetizarse así: (tras los primeros meses de vida el bebé distingue los parámetros prosódicos de su lengua y produce llanto, chasquidos, suspiros, arrullos, balbuceos; aproximadamente a los siete meses realiza emisiones silábicas), entre los 12 y 18 meses dice su primera palabra. Durante el periodo de *palabras aisladas* también llamado *periodo*

⁵ Por ejemplo, en la tarea de repetir palabras participan dos vías de comunicación entre los mecanismos del habla del lóbulo temporal y los del lóbulo frontal. Si una de estas vías se encuentra dañada por una lesión neurológica, entonces se pueden dar situaciones en las que el paciente no tenga ningún problema en repetir las palabras o secuencias de palabras que poseen cierto significado o cohesión semántica (bicicleta; arriba y abajo; ahorre su dinero) y se vea completamente incapaz de repetir secuencias no cohesionadas o palabras sin significado (blate; mira- coche-casa) pues su lesión puede no afectar a la vía semántica, esos casos han sido tomados del estudio de Carlson 1993: 639-640, recogidos en Anula Rebollo (1998).

holofrástico porque la palabra pronunciada equivale a una frase el niño aprende vocablos que se refieren esencialmente a objetos, acciones y lugares⁶. Lo sorprendente de esta fase es que a pesar de la complejidad que encierra el hecho de que las palabras que escucha no tienen una frontera clara entre ellas, el bebé no parece tener ningún inconveniente en segmentarlas y reconocerlas. Alrededor de los 18 y 20 meses aparece la sintaxis. Al principio con emisión de dos palabras y más tarde con emisiones más complejas. Durante esta etapa tienen lugar la *explosión lingüística*: los niños comienzan a adquirir vocabulario a una velocidad asombrosa (¡aproximadamente una palabra nueva cada dos horas!) Los primeros relatos infantiles son “mucho más léxicos que gramaticales”, observemos la primera historia de Lana (2 años) citada por John David Willis⁷, cuyo padre, jardinero aficionado vivía cerca de un centro de adiestramiento de policías a caballo de Londres donde iba a recoger estiércol, fue: “Lana daddy horsey. Man up. Horsey poo, Daddy poo bag. Lana daddy home”, como vemos no poseía gramática para poder explicarse pero pudo explicarse hilando palabras. Podríamos hacernos entender (a nivel muy básico, ciertamente) en un país cuya lengua nos fuera absolutamente ajena con un diccionario de forma más eficaz que con una gramática.

En realidad, aprendemos según una “gramática de patrones” (Patterns), no se trata de poseer palabras ni estructuras sintácticas, sino oraciones, “pedazos de texto”, locuciones, etc. pragmáticamente adecuados a diversos contextos.

El inicio de la actividad comunicativa humana viene determinado por la participación del niño en los denominados “formatos” o “gestalt”: se trata de contextos en los que se establece entre el niño y el adulto un tipo de comunicación que, por repetirse se convierte en predecible, de modo que el niño comprende la referencia a la realidad y el valor pragmático

⁶ Un característica del aprendizaje infantil del léxico es que se da con mucha frecuencia el fenómeno de la sobregeneralización de la referencia de un término para ir poco a poco descubriendo su significado real: así, al principio todos los hombres son papá, después “papá” es ese hombre que hay en casa, a través de sus primeros procesos de abstracción comienza a ver que “papá” es “su papá” (es frecuente que los niños se sorprendan o enfaden las primeras veces que oyen a otros niños llamar “mamá” o “papá” a seres diferentes de sus padres) y se culmina el proceso con el concepto padre cuando se comprende que todos los niños tienen un padre.

⁷ Ejemplo tomado al dictado de su conferencia “El léxico desde la perspectiva de la lingüística” en el Congreso Léxico y aprendizaje de lenguas: fundamentos y aplicaciones pedagógicas, dirigido por Joanba Bergara Paskal, Universidad del País Vasco, San Sebastián, junio 2005.

de las palabras adultas desde la experiencia directa.

Ya dijimos que el aprendizaje del léxico no se detiene nunca (aunque aminora el ritmo con la edad). Siempre existe la posibilidad de aprender nuevas palabras o nuevas acepciones para las ya conocidas y, con respecto a la adquisición de mecanismos semánticos como la comprensión metafórica, el niño no muestra una competencia sólida hasta pasados los diez años. Esto, sin embargo, no es un inconveniente para que los niños pequeños puedan crear expresiones metafóricas, lo hacen desde los tres años; por ejemplo la metáfora de “los ojos viejos”:

- Mamá, ¿por qué pones los *ojos viejos*?
- Porque me molesta el sol, hijo (ejemplo tomado de Pérez Pérez 1992).

En el habla infantil se da una equivalencia de uso de lo que se ha llamado lenguaje convencional, lenguaje metafórico y lenguaje poético. Las metáforas no pueden reducirse de ninguna manera a mera figuras retóricas ni mucho menos al campo de la literatura; el hecho de establecer una diferencia marcada entre la palabra convencional y la palabra literaria responde más a una necesidad teórica de caracterizar el lenguaje poético que a una realidad. La comunicación absolutamente convencional (sin ironía, sarcasmo, implicaciones, etc.) no existe, sería un intercambio entre autómatas, no entre seres humanos. La comunicación convencional no se opone a la poética, y, de hecho, es susceptible de provocar un efecto estético debido al cuidado en el modo de decir lo que se dice, a la valentía creativa de los hablantes al construir la conversación... La complejidad del aprendizaje lingüístico *infantil* se nota en el hecho de que una de sus estrategias es precisamente *unir connotación y denotación* para recordar una palabra. Por tanto, para establecer una relación entre una palabra (un sonido, una estructura morfológica que exige ciertas combinaciones sintácticas y que aparece en determinados contextos) y un significado, el niño se sirve de cualquier información de la que disponga sobre esa palabra, tanto objetiva como subjetiva. La palabra en la edad infantil es una *experiencia cognitiva y afectiva*, no una mera referencia abstracta. Esta dimensión experiencial de la palabra se mantiene en el lenguaje adulto puesto que, aunque conozcamos la referencia denotativa de una palabra, ésta no es inmutable, sino que en cada intercambio comunicativo reconstruimos la palabra. Hay una relación muy especial entre poesía e infancia⁸. Marc Soriano (1995: 568) encuen-

⁸ Para las relaciones entre léxico infantil y creación poética ver la bibliografía adjunta al artículo de Sánchez Rodríguez (2002).

tra en la etimología de la palabras poesía la clave para comprender qué relación existe entre el niño y la palabra poética: poesis: hacer, crear. La palabra infantil es inconscientemente poética por necesidad comunicativa, mientras que la poesía adulta busca el efecto estético de manera consciente.

Para incorporar nuevas palabras a nuestro lexicon, todas las personas tenemos que pasar por muchos pasos: necesidad de aprender unas palabras (de ahí que se deban tener siempre presentes factores de motivación en la creación de actividades y tareas); un primer encuentro (fundamental para captar el significado); el momento de análisis y procesamiento (aquí es donde hay que insistir en mostrar al alumno cómo crearse su sistema propio de aplicación de estrategias de aprendizaje (estudio y/o puesta en marcha de técnicas para la memorización de la palabra⁹); un reencuentro con la palabra en el mismo contexto o en contextos diferentes para llegar a la última etapa o uso comunicativo de la palabra. En este proceso de adquisición-aprendizaje podemos hacer una distinción terminológica, discutible pero práctica u operativa, entre: *vocabulario activo* (aquel que usan los estudiantes), *vocabulario pasivo* (aquel que no emplean, pero conocen o infieren) y, *vocabulario potencial* (compuesto por todas aquellas voces completamente desconocidas). La acción del profesor debe orientarse para que el vocabulario potencial se transforme en pasivo y a que de manera cualitativa y cuantitativa éste se transforme en activo. Con cada nuevo vocabulario los estudiantes podrán poner en marcha procesos de búsqueda y codificación ante sucesivos vacíos léxicos. El éxito en este proceso es una de las contribuciones más eficaces para la memorización de un término.

3. Aproximación cognitiva a la enseñanza del léxico

Hay algo sobre lo que el consenso es prácticamente unánime en los estudios sobre enseñanza del léxico en segundas lenguas: en la mayor parte de los trabajos hay un acuerdo total no sobre el procedimiento que se debe utilizar, sino sobre el que nunca se debe emplear: abrumar al

⁹ Un buen estudiante debe aprender a utilizar diversas estrategias para afianzar la permanencia de las palabras: agrupamientos mnemotécnicos, asociaciones conceptuales, repetición (mentalmente, en voz alta, escribiendo...), estrategias sensoriales (asociación de una nueva palabra a un sentido), asociación a una imagen mental, factores afectivos y lúdicos (el humor, la música, el ritmo, los juegos, etc.) estrategias mnemotécnicas y mecánicas (elementos quinestéticos, “respuesta física total”, etc.), contextualización...

estudiante con las tradicionales listas de palabras o expresiones para que las aprenda más o menos memorísticamente usando sus propias estrategias. Aun así, parece que los ejercicios de rellenar huecos en los que el alumno, a partir de una frase que le sirve de contexto, debe rellenar un espacio tras la elección de un conjunto de tres o cuatro locuciones posibles son los más frecuentes sobre todo para evaluar si ha apprehendido el sentido o los sentidos del conjunto de expresiones en cuestión. No obstante, quedará siempre un deber esencial (e ineludible) para el profesor: la especificación del *manual de instrucciones* que debe acompañar a cualquier expresión fraseológica. Así, deberá señalar si se utiliza sólo en registro oral o también puede ser usada en producciones escritas; cuáles son las características sociolingüísticas que presentan los hablantes que lo emplean; qué tipo de información añadida proporciona al discurso en el que se intercale, etc. Si bien es cierto que también los hablantes nativos aprendemos palabras y locuciones de nuestra lengua a partir de la repetición y memorización, parece ampliamente demostrado que este procedimiento de enseñanza no es el más adecuado, sobre todo en la adquisición de segundas lenguas. Opinamos que lo ideal es hacer ver al estudiante, siempre que sea posible, la “motivación” del signo lingüístico y en seleccionar y proponer el aprendizaje en primer lugar aquellas locuciones cuyos significados sean menos opacos, más transparentes, es decir, que conserven en la actualidad mayor grado de la motivación que las originó. Dicha motivación se justifica en un altísimo porcentaje del léxico en la relación entre nuestra mente y nuestro cuerpo, en nuestros procesos cognitivos y en la relación entre la parte del cuerpo humano y la actividad para la que es utilizada dentro de una determinada cultura. Sugerimos por tanto la explotación en el aula de E/LE de una serie de estrategias de anclaje memorístico basadas en lo que podríamos llamar “metáforas universales” o, siguiendo a Lakoff y Johnson¹⁰, “metáforas de la vida cotidiana, e intentar comprender si existe (y en caso de existir, si puede ayudarnos) una “sistematicidad de los conceptos metafóricos”.

Seguiremos los presupuestos de lo que se ha llamado Semántica Cognitiva¹¹ que son también la médula de algunas investigaciones de

¹⁰ El supuesto del que parten Lakoff y Johnson (1980) es la existencia en nuestro intelecto de un sistema conceptual basado en las experiencias, que incide notablemente en nuestro pensamiento y nuestros actos, y constituye una base coherente del lenguaje, y según las versiones más radicales de estas teorías, un cuerpo de conocimientos anterior al lenguaje mismo.

¹¹ Asociada, entre otros a los nombres de: George Lakoff, Ronald Langaker, Mark Johnson, Leonard Talmy, Charles Fillmore y – en otro sentido – Ray

Semántica Histórica (Santos Domínguez / Espinosa Elorza 1996).

No resulta extraño que en situaciones de enfado digamos *me las pagarás* o *ya te ajustaré las cuentas*, *te debo una*, *estoy en deuda contigo*, *debemos respeto a nuestros mayores*, *no doy crédito*, *eso es literatura barata*, *qué argumento tan pobre*, *qué tortilla tan rica*, *tesoro mío*, *preciosa*, *está desacreditado*, *es un hombre muy pagado de sí mismo*; sabor de transacción económica tiene palabras como *menosprecio*, *menoscabo*... que usamos para hablar de valores ‘espirituales’, sin que ello quiera por fuerza decir que los seres humanos seamos especialmente codiciosos, sino que nos resulta más sencillo comprender acciones o situaciones abstractas en términos de algo más familiar y conocido: de esta forma, el respeto se convierte en algo que se debe y puede ganarse, exactamente igual que un objeto. Así, podemos hacer explícita la idea subyacente a todas las expresiones mencionadas, que sería: LAS ACCIONES HUMANAS SON MERCANCÍAS. Con esto se quiere simplemente indicar que podemos comprender mejor, y por lo tanto, razonar sobre dominios abstractos si partimos de algo que nos resulta próximo y más conocido.

Otro ejemplo: *tengo una agenda muy apretada*... La explicación que ofrecerían ciertos lingüistas seguiría aproximadamente estas líneas: después de registrar las diferentes acepciones del verbo ‘apretar’ intentarían encontrar un significado básico que pudiera dar cuenta de ellas. No obstante cabe otra estrategia: propugnar que efectivamente había un significado básico a partir del cual y normalmente a través de procesos metafóricos y metonímicos irían encadenándose las diferentes acepciones de tal modo que alguna de ellas se haría muy opaca pues mantendría una vinculación muy alejada al núcleo central. Esta es la postura de estudiosos como George Lakoff, Ronald Langaker, Mark Johnson, Leonard Talmy, Charles Fillmore y – en otro sentido – Ray Jackendoff y Elizabeth Closs Traugott.

Apretar el paso... (*spessas veces*, *spesso*) parece establecerse una asociación entre lo denso y compacto con la frecuencia y la velocidad. Resulta indicativo que el adjetivo ‘frecuente’ se relacione en latín con el verbo ‘farcio’ que significa rellenar, por lo que vemos que la asociación “rápido – frecuente – lleno, repleto de algo” viene de antiguo. Y lo contrario: “lo poco compacto o lo grande con la lentitud o infrecuencia: *despacio*: con espacio (entre un paso y otro, por ejemplo), o *ralo*: escaso

Jackendoff y Elizabeth Closs Traugott. La vitalidad de este tipo de estudios queda convalidada con la aparición en 1990 de la revista de ámbito internacional *Cognitive Linguistics*.

(el pelo ralo es escaso), espaciado; y la expresión italiana: *di rado* que significa “raramente, en contadas ocasiones”.

Según estos autores, básicamente disponemos de dos procedimientos básicos para comprender conceptos abstractos: el conocimiento procedente de la manipulación de objetos y la experiencia en el ámbito del espacio y del movimiento. Nuestro conocimiento de las cosas determina nuestra comprensión de fenómenos más abstractos y su expansión lingüística, siendo esta conexión de naturaleza metafórica y metonímica, entendiendo la metáfora en el sentido de Lakoff y Johnson: lo abstracto en términos de lo concreto.

El contexto también desempeña un papel fundamental. Uno de los rasgos del signo lingüístico es su carácter lineal, por lo tanto la disposición temporal de las palabras, una tras otra, mediatiza alguna de nuestras inferencias, si tenemos que disponer un mensaje lingüístico asumimos que el orden en que lo expresamos refleja el orden “real”: llegué, vi, vencí¹². Ciertos cambios semánticos son producto de la convencionalización de inferencias contextuales. Tendemos a imponer una relación causa-efecto entre dos acontecimientos cuando uno precede a otro. Ejemplo de esto es el frecuente desplazamiento de sentido de las expresiones temporales, que a su vez, suelen derivar de expresiones espaciales: Antes solo, que mal acompañado < antes (tiempo) < ante (espacial: delante)¹³.

Nuestra mente estás encarnada en un cuerpo: está **incorporada**. El cuerpo ha sido ignorado porque se considera que el pensamiento es de naturaleza abstracta y trascendente y no está atado en modo alguno a los aspectos temporales de la comprensión humana. Es el hecho de que a través de nuestro cuerpo podamos relacionarnos con nuestro entorno (gracias a la manipulación de objetos, a la percepción del espacio y a la

¹² Hay una cita que viene muy al caso, del libro *Del asesinato considerado como una de las bellas artes* de Thomas de Quincey, mencionada por Ignacio Bosque y cuyo efecto cómico resulta precisamente de la jerarquía no lineal, opuesta a la convencional: “Si uno empieza por permitirse un asesinato, pronto no le da importancia al robo, del robo pasa a la bebida y a la inobservancia del día del Señor y acaba por faltar a la buena educación y por dejar las cosas para el día siguiente” (Montolió 2001: 9).

¹³ En su mayor parte, los cambios semánticos tienden a ser unidireccional (se trata sólo de una tendencia): de lo concreto a lo abstracto. Según Margareth Tragott: De una situación externa (villano: habitante de una villa) > situación interna (villano: persona ruin). De una situación externa o interna (sentir: percibir con los sentidos) > situación metalingüística (lo siento (con mis sentidos) > lo siento = lo lamento). Propensión hacia los significados basados en creencias subjetivas del hablante: (precio justo: precio exacto, o precio razonable) > (vive con lo justo: vive con poco).

percepción del movimiento), lo que permite que algo sea significativo, también el significado lingüístico. De esta manera, según Lakoff y Johnson, podemos abordar el estudio del significado desde unos presupuestos que podemos resumir en los siguientes puntos:

1. El lenguaje es parte integral de la cognición humana y utiliza mecanismos cognitivos generales. Si queremos explicar las estructuras lingüísticas debemos ponerlas en relación con lo que sabemos de la cognición humana.
2. La función primitiva del lenguaje es significar. Por tanto, debe intentar mostrarse del modo más directo posible la relación entre forma y significado.
3. No tiene sentido la distinción entre semántica y pragmática, o entre significado estrictamente lingüístico y lo que quiere significar el hablante atendiendo a sus necesidades comunicativas, creencias, intenciones, contexto, situación, etc.
4. El significado de una entidad lingüística se hace equivalente a conceptualización. Los significados pueden conceptualizarse en relación a estructuras de conocimiento “de tipo enciclopédico” (modelos cognitivos idealizados)
5. Los significados de una construcción gramatical no son computables ni predecibles mediante reglas generales a partir del significado de las partes, sino que están motivados por el significado de éstas.

Johnson plantea la existencia de estructuras abstractas llamadas por él: **esquemas de imágenes**. Podemos definirlas como un complejo unificado de propiedades que organizan nuestra experiencia y comprensión y mantienen una pauta repetida.

Ej: fores (puerta en latín) > fuera. Podríamos preguntarnos: ¿por qué lo que significaba “puerta” (foro, agujero, salida) ha adquirido el sentido de “exterior”? Evidentemente una puerta supone un límite, de acceso, de salida, pero sobre todo permite establecer la oposición DENTRO / FUERA. Parece que nuestra mente necesita imágenes simples que adquirimos intuitivamente en el contacto con nuestro entorno para elaborar conceptos intelectuales menos inmediatos.

1. Esquema del contenedor o recipiente: Este esquema consta de los siguientes elementos estructurales: un interior, un exterior y un límite que los separa. Desde muy niños realizamos la experiencia de entrar y salir de recintos, nuestros propios cuerpos son recipientes tridimensionales de los que entran y salen sustancias, metemos y sacamos objetos de sacos, sajas... de todo ello inferimos las ideas de:

- El contenedor supone protección de las fuerzas exteriores.
- Limita las fuerzas en su interior: nuestros movimientos se ven restringidos dentro de un recinto respecto al aire libre.
- Los objetos contenidos mantienen una ubicación relativamente fija.
- Esa fijeza supone que los objetos son más accesibles (pescamos con mayor facilidad un pez en una pecera que en el mar)
- Aprendemos la relación transitiva: si estoy en la cama y ésta está en la habitación, también estoy en la habitación.

Este esquema tiene un sinfín de extensiones metafóricas: la mente es un recipiente y observamos que en la diacronía hemos ido acuñando expresiones del tipo: *no me entra en la cabeza, sal de mi vista...* Lo puramente espacial se va especializando en significados no exclusivamente espaciales, como las temporales: *tra due giorni, dentro de dos días...* De *foris*: *foráneo*, y después, probablemente por la conducta esquiva de “los de fuera o forasteros”, se empieza a usar la palabra *huraño*. De la expresión *ex capite*: sacar de un recipiente tenemos: *excepto*, de significado similar a *salvo* (“salvado de estar dentro de un recipiente > dentro de una categoría). De *ABBRACCHIARE: abrazar, abarcar (“comprender dentro de un dominio”).

Hay otros muchos esquemas: el *esquema CENTRO / PERIFERIA*: nuestro propio cuerpo constituye el centro para lo que vemos, oímos, tocamos. A distancia de él se difumina el mundo y los objetos dejan de parecernos discretos. Partes vitales dan origen a expresiones metafóricas del tipo: *el corazón del problema, el meollo de la cuestión, el ombligo del mundo...* Este esquema se relaciona con el del recipiente o con otros como: el *Esquema CERCA / LEJOS*: *parientes lejanos, cercano, interior, exterior, subjetividad, objetividad: egocéntrico, altruista, vecino (vicus: barrio)*. Uno de los más productivos es el *Esquema PARTE / TODO* una de cuyas extensiones metafóricas más panlingüísticas es la de que **el todo es positivo respecto a las partes**: *un hombre de una pieza, muy íntegro, de gran entereza, estoy destrozado, hecho polvo (añicos, pedazos, puré; estoy molido), componer, romper, quebrantar, infringir, derramar, disgregar, esparcir, desperdigar, desparramar...* Tenemos otros muchos esquemas, como el de la *FUERZA*, el del *ENLACE*, el del *CAMINO* que experimentamos cognitivamente desde niños y que dan lugar a un sinfín de palabras y expresiones.

De forma, que para los estudiosos de esta línea investigativa, la **METÁFORA**:

- (1) No es una figura retórica, ni se reduce al campo de la literatura, sino que esencialmente es un fenómeno de naturaleza conceptual o co-

gnitiva, expresado por medios lingüísticos. Por lo tanto, puede haber un gran número de expresiones lingüísticas que reproduzcan una rutina metafórica conceptual.

- (2) Las expresiones metafóricas son omnipresentes en el lenguaje cotidiano. Revelan concepciones cognitivas y culturales del mundo.
- (3) Es el principal mecanismo por medio del cual comprendemos conceptos abstractos. Su función primaria es proporcionar comprensión, ya que permite estructurar y captar un concepto abstracto en términos de otro más concreto (aunque no necesariamente) entendiendo por concreto aquello que está basado en nuestra experiencia directa en el espacio y el movimiento, en la percepción y en la mentalidad que proporciona vivir en una determinada sociedad.
- (4) Un buen número de conceptos, desde los más triviales y cotidianos hasta los más abstrusos, sólo pueden ser entendidos mediante metáforas.
- (5) Es fundamentalmente un fenómeno de tipo conceptual, no lingüístico. Lo que llamamos lenguaje metafórico es la manifestación externa de una metáfora conceptual.
- (6) Se dice que una metáfora es convencional en la medida en que sea automática, inconsciente, no requiera esfuerzo y esté arraigada como modo de pensar entre los miembros de una comunidad lingüística. Ejemplo: *morir es partir*.
- (7) La vitalidad de una metáfora se mide por el número de expresiones lingüísticas en las que se manifiesta. De este modo, puede suceder que, cuando hablamos de metáforas “fossilizadas o muertas” lo que ocurre en realidad es que lo fossilizado sea una determinada expresión lingüística, no la metáfora conceptual.
- (8) La metáfora se basa sobre todo en correspondencias de nuestras experiencias y no en la semejanza.

En cuanto a la metonimia es, al igual que la metáfora, un fenómeno absolutamente cotidiano (*vengo en la guía*). Ha dado lugar a un buen número de palabras. Tiene en común con la metáfora ser un fenómeno conceptual y una proyección. Ambas pueden ser convencionales. Se diferencian en que:

- (1) La metonimia supone un único dominio conceptual. Es una proyección dentro del mismo dominio, no entre dos.
- (2) Su función principal es la referencial.
- (3) Una entidad de un esquema está por otra del mismo esquema o bien

por el esquema en conjunto: el lugar por la institución (*La Zarzuela no se ha pronunciado*); el lugar por el producto (*Es un Rioja*); el lugar por el acontecimiento (*Yugoslavia va a ser otro Vietnam*); la institución por las personas responsables (*El ejército, la iglesia y la universidad no se han manifestado al respecto*); el productor por el producto (*Tiene un Picasso*); el controlador por lo controlado (*Felipe II construyó el Escorial*); el objeto usado por el usuario (*el tercer violín*); la parte por el todo (*necesitamos caras nuevas*).

Al igual que la metáfora no solamente estructura nuestro lenguaje, sino también nuestro pensamiento, acciones y actitudes.

Un ejemplo de ficha léxica basada en un esquema cognitivo y etimológico

Ahora mostraré un ejemplo de actividad clásica, para el aprendizaje del léxico que, realizado sin un previo trabajo sobre los primitivos semánticos, metafóricos más o menos universales que subyacen da un resultado en la comprensión y memorización de las palabras mucho menor que el mismo ejercicio realizado tras una explicación tendente a volver transparente la eventual opacidad de las lexía y agruparlas en torno a una única y primitiva metáfora.

Se trata del enorme campo léxico de los sustantivos cuantificativos, los acotadores (como *grano* en *un grano de uva*) y los de medida (como *kilo* en *un kilo de azúcar*), los de grupo (como *racimo* en *un racimo de uvas*) y de los muchos sinónimos de la palabra *pedazo*, de la enormidad de expresiones fraseológicas fijas que incluyen a este tipo de acotadores y, en definitiva, el complejo problema para cualquier estudiante de los merónimos.

Quien aprende español quiere saber si es correcto decir **una barra de jabón* o **una pastilla de tiza*. Siguiendo y ampliando el esquema que propone Bosque (1999) en el exhaustivo artículo que le dedica al nombre común dentro de la Gramática Descriptiva de la Lengua Española por él codirigida, prodíamos presentar al estudiante una clasificación del tipo:

Sustantivos usados como continuos que aceptan opcionalmente un acotador

| <i>continuo y discontinuo</i> | <i>sustantivo acotador (una porción de...)</i> |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <i>Papel</i> | <i>Pedazo, trozo, hoja</i> |
| <i>Cristal</i> <i>Madera</i> <i>Algodón</i> <i>Corcho...</i> | <i>Pedazo, trozo</i> |
| <i>Pan</i> | <i>Pedazo, trozo, cacho</i> <i>Barra, bollo...</i> <i>Rebanada</i> |
| <i>Merluza, salmón...</i> <i>Salchichón, chorizo...</i> | <i>Rodaja</i> <i>(Pedazo, trozo)</i> |
| <i>Tela</i> | <i>Pedazo, palmo, jirón</i> <i>Retal, retazo</i> |
| <i>Melón, sandía</i> | <i>Raja</i> <i>Pedazo, tajada</i> |
| <i>Jamón</i> <i>Queso</i> | <i>Lonchas</i> <i>Pedazo</i> <i>Taco, taquito</i> |
| <i>Ajo</i> | <i>Diente</i> |
| <i>Naranja</i> | <i>Gajo</i> |
| <i>Uva</i> | <i>Grano (racimo)</i> |
| <i>Tiza, regaliz, pan</i> | <i>Barra</i> |
| <i>Jabón</i> | <i>Pastilla</i> |
| <i>Cerveza, vino...</i> | <i>Vaso, copa, tubo, caña</i> <i>Jarra, botella</i> |
| <i>Hierba</i> | <i>Brizna</i> |
| <i>Hilo</i> | <i>Hebra</i> |
| <i>Terreno</i> | <i>Parcela, palmo...</i> |

| <i>sólo continuo</i> | <i>acotador especial</i> |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Mantequilla,</i> <i>Turrón</i> | <i>Pastilla</i> <i>Tableta</i> |
| <i>Azúcar</i> | <i>Paquete</i> <i>Terrón</i> |
| <i>Café, arena, trigo...</i> | <i>Grano</i> |
| <i>Azafrán</i> | <i>Hilo</i> |
| <i>Polvo</i> | <i>Mota, brizna</i> |
| <i>Ganado</i> | <i>Cabeza</i> |
| <i>Nieve, avena</i> | <i>Copo</i> |
| <i>Agua (y demás líquidos)</i> | <i>Gota</i> |
| <i>Oro, platino</i> | <i>Lingote</i> |
| <i>Maíz</i> | <i>Mazorca</i> |
| <i>Risa, tos</i> | <i>Ataque</i> |

| <i>plural discontinuo</i> | <i>cuantificador de grupo</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Flores</i> | <i>Ramo, macizo</i> |
| <i>Billetes</i> | <i>Fajo</i> |
| <i>Declaraciones, anécdotas, escándalos, desdichas...</i> | <i>Rosario</i> |
| <i>Uvas, cerezas</i> <i>Poemas, frases</i> | <i>Racimo</i> |
| <i>Espigas</i> <i>Malhechores, delincuentes</i> | <i>Gavilla</i> |
| <i>Bribones, asesinos, canallas</i> <i>Disparates</i> <i>Ladrones, malhechores</i> | <i>Hatajo</i> |
| <i>Cebollas, ajos</i> <i>salchichas</i> <i>mentiras</i> | <i>Ristra</i> |
| <i>Árboles,</i> <i>Coches</i> | <i>Hilera</i> |
| <i>Peces</i> | <i>Banco</i> |
| <i>Elegidos, aficionados, apostantes</i> | <i>Círculo</i> |
| <i>Proyectiles, asistentes, declaraciones</i> | <i>Alud</i> |
| <i>Mulas</i> | <i>Recua</i> |
| <i>Perros</i> | <i>Jauría, collera</i> |
| <i>Curiosos, bribones</i> | <i>Tropel</i> |
| <i>Pájaros</i> | <i>Bandada</i> |
| <i>Cerdos</i> | <i>Piara</i> |
| <i>Búfalos...</i> | <i>Manada</i> |

Es un esquema que el estudiante podrá tener a mano, sobre todo a la hora de traducir o de hacer ejercicios de léxico como los que presentaremos a continuación, pero si trata de memorizar las combinaciones, encontrará dificultades. El experimento básico de esta investigación consiste en dividir a los estudiantes de ELE en dos grupos: A y B y presentarles una serie de ejercicios de léxico como los que siguen. Al grupo B se le muestra la familia de palabras, se le da el significado de los diferentes sinónimos y se le enfrenta inmediatamente a ejercicio de elección múltiple.

Porción / cacho / fragmento / migaja / parte / partícula / pedazo / tajada / trozo / fracción / segmento / lote / retazo / retal

Ejercicios:

I. Une:

- | | |
|----------------------------------------------------|---------------|
| 1) Córta me una rebanada | a) de chorizo |
| 2) En el bocadillo no había más que dos lonchas | b) de vino |
| 3) Una ración en ese bar trae unas diez rodajas de | c) de pan |

- | | |
|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| 4) Me contó sus penas entra trago y trago de | d) de jamón |
| 5) ¡Qué buena pinta tiene! Dame enseguida un pedazo | e) de pastel |
| 6) Por favor, vete a pedirle a la vecina unos dientes | f) de naranja |
| 7) No exageres, echa sólo una pizca | g) de sal |
| 8) Anda, dame un gajo | h) de papel |
| 9) Apunté su número en un trozo | i) de ajo |
| 10) He comprado retazos y retales | j) de tela |
| 11) Solo pude escuchar retazos | h) de conversación |
| 11) La gavota es una curiosa pieza | k) de vasijas celtas |
| 12) Tómese dos cucharadas | l) de jarabe |
| 13) Voy a servirme una raja | ll) de heroína |
| 14) Aún no he recorrido más que un tramo | m) de melón |
| 15) Le entra <i>el mono</i> si no tiene su dosis | n) de escaleras |
| 16) Encontraron en esas excavaciones importantes fragmentos | ñ) de bocadillo |
| 17) No quiero tanto, dame sólo un cachito | o) de baile |

II. Elige sólo una de las opciones propuestas:

En física, hablamos de _____ elementales según su masa y su carga, no por su estructura interna que aún nos resulta desconocida.

a) *partículas* b) *lotes* c) *trozos* d) *piezas* e) *tramo*

He comparado un queso en _____ de una marca nueva.

a) *piezas* b) *gajos* c) *dientes* d) *partes* e) *porciones*

Me he puesto varias _____ de esa carne tan rica.

a) *rebanadas* b) *tajadas* d) *pizzas* d) *rajas*

En ese negocio íbamos a medias, pero al final, el muy malandrino se lo llevó todo, no me dejó ni las _____

a) *migajas* b) *pizzas* c) *rajas* d) *rodajas*

Hablaban bajísimo y sólo pude captar algunos _____ de lo que decían.

a) *retazos* b) *tramos* c) *gajos* d) *lotes*

Cuando se marchó de Cuba dejó atrás _____ de su alma.

a) *un pedazo* b) *una miga* c) *un retal* d) *un cacho*

III. Elimina el intruso (uno sólo):

- Es muy apañada: se hace su propia ropa a mano copiando patrones de revistas y comprando **retales** / **retazos** / **piezas** / **lotes** de tela en las rebajas
- Llevo todo el día trabajando, no he parado ni para rascarme, estoy realmente molido, hecho **polvo** / **trizas** / **añicos** / **migas** / **puré** / **mendrugos**
- Le partió el corazón, se lo dejó hecho **pedazos** / **trizas** / **añicos** / **porciones**
- Mi abuelo tenía una finca, la dividió en **fracciones** / **lotes** / **dosis** / **partes** iguales y a cada uno los ha tocado una **parcela** / **parte** / **raja** / **porción** de extensión similar.
- Las preposiciones y conjunciones son **partes** / **partículas** / **segmentos** / **cachos** del discurso.
- Es un listo que no juega limpio, siempre anda medrando y confabulando para

- obtener sus ventajas y acaba sacando la mejor / *tajada* / *partícula* / *cuota* / *parte*.
 g) Era tan avaro que a los pordioseros y pedigüenos que mendigaban a sus puertas no les daba ni un *segmento* / *chusco* / *mendrugito* / *cacho* de pan.
 h) A mí esa historia me ha *rebanado* / *partido* / *roto* / *destrozado* el corazón.

Mientras que al grupo A se le ha hecho reflexionar antes de pasar a los ejercicios clásicos sobre la etimología de las palabras (de dónde viene la palabra “gajo”, qué será “desgajar un texto”), las metáforas visuales (en qué puede parecerse un diente a una porción de ajo) y sobre el *universal metafórico* que constituye el hecho de que en general para las lenguas románicas (y no sólo): EL TODO ES POSITIVO CON RESPECTO A LAS PARTES.

Posibles pasos:

1. Se hace un reflexión con la clase sobre el esquema cognitivo que nos ocupa a través del análisis de eslóganes del tipo: *La unión hace la fuerza* o sobre por qué atraería más consenso un partido político llamado “convergencia y unión” que un improbable “Divergencia y desunión”
2. O con preguntas del tipo: ¿Sabes cuál es la etimología de la palabra **idiota**?
3. Pasando inmediatamente después a la descomposición morfológica de las palabras y la búsqueda de las etimologías:

Destrozar:

- *des-* prefijo que indica negación (*desconfiar*, *desagradar*, *desafortunado*, *deshonesto...*)
- *trozo*: voz tardía en castellano, probablemente del cat. o del oc. *tròs* (*tronchar*, *troncho*, *destrozón*)

Pedazo:

- **pieza**. Del celt. *PETTIA (despedazar)
- **pecio** (resto de un naufragio). Del lat. *pecium*

Cacho: Probablemente del latín *CACCULUS < CACCABUS: olla (*cacharro*, *cazo*, *escachar*, *descacharrar*, *cachivache...*)

Porción: del lat. *portio*. Cantidad separada de otra mayor o cantidad parcial de algo que se puede dividir.

Parte: del latín *pars*. Porción o cantidad de un todo o de un conjunto numeroso.

Partícula: del latín *particula* (diminutivo). Parte muy pequeña

Fragmento: del latín *fragmentus* < *frangere*: romper. Es un trozo pequeño, registro medio-alto.

Fracción: del latín *fractio* –*onis*: acción de romper. Cada una de las partes en las que se divide un todo, registro medio-alto, frecuente uso en el lenguaje técnico,

científico, matemático...

Migaja: del latín *mica*: partícula, esp. la del pan: es un pedazo menudo de pan, desprendido al partirlo, y por extensión, un fragmento de otras cosas, registro medio-bajo, (de registro más bajo es la variante *miaja*)

Tajada: del latín vulg.: **taleare*: cortar, rajar < *talea*: tallo, retoño

es un trozo cortado del resto. Nótese los siguientes palabras derivadas de **TALEARE*:

tajar: *tajante, tajo, el río Tajo* (se puede decir a los estudiantes que “corta” la Península Ibérica casi por la mitad), **tallar** (*tagliare*), *tallarín, talla, talle*; **talar** (la tala de árboles); seguro que desde ahora el estudiante tendrá menos problemas en recordar palabras como: *atajar, atajo, destajo; detallar...*

4. A continuación se pasará a realizar ejercicios, pero en lugar de comenzar por los clásicos ejercicios que hemos visto antes, empezaremos por otros del tipo:

Clasifica, de forma intuitiva, las siguientes expresiones en positivas o negativas metiéndolas en una de estas dos columnas:

| expresiones positivas | expresiones negativas |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| È un uomo <i>d'un pezzo</i> , è uno <i>intero</i> | Sono veramente <i>a pezzi</i> È un testo <i>scucito</i> |

1. Es un profesional *de una pieza*.
2. Se comportó con *gran entereza*.
3. Es una persona *íntegra*
4. *Estoy deshecho*
5. Es un hombre *cabal*
6. *Estoy hecho polvo / trizas / añicos / migas*
7. Tengo el corazón *destrozado*
8. Está *en sus cabales*
9. Daban palos *a troche y moche*
10. Me sé la lección *de pe a pa / de cabo a rabo*
11. *Estoy molido*
12. Quiero una descripción completa: *con pelos y señales, con puntos y comas, sin que falte una coma*.
13. Allí actuaban *sin orden ni concierto / cada uno por su lado*
14. Están muy unidos: *son una piña*
15. Tiene *de todo, no les falta de nada*
16. Juega *a dos bandas*
17. Trabaja *a salto de mata*, tiene empleos *desperdigados* por aquí y por allá
18. *No sabe de la misa, la media*
19. *No tiene ni arte ni parte*
20. *No tiene ni pies ni cabeza*
21. *No las tiene todas consigo*
22. Es un profesional *de tomo y lomo*

Tras haber hecho una “lluvia de ideas” de las palabras o expresiones que en su lengua materna tienen que ver con este esquema, después de haber reflexionado sobre ello y haber analizado morfológica y etimológicamente los sinónimos y palabras o modismos afines de esta familia, se les hace realizar el mismo ejercicio que vimos antes a este grupo de alumnos. Los resultados, como era de esperar, son apabullantemente mejores en los estudiantes de este segundo grupo.

Los medios con los que hemos realizado esta experimentación han sido irremediablemente precarios, demasiado limitados como para arrojar datos estadísticamente fiables, por ello nos gustaría poder animar a quienes hayan considerado este tipo de experimentación una idea sensata a colaborar en un proyecto común de investigación sobre aprendizaje de léxico basado en esta línea que podríamos considerar de didáctica del léxico apoyada en la investigación semántica cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, M. (1982), “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, *Revista de Bachillerato* 9, 4-53.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1987), “Enseñar ¿con un diccionario?”, *Apuntes de educación* 26.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1994), “El futuro de los diccionarios de español”, *Actas del Congreso de Lengua Española*, Madrid, Instituto Cervantes, 631-636.
- ANULA REBOLLO, A. (1998), *El abecé de la psicolingüística*, Madrid, Arco-Libros.
- ARRIBAS, N. (1998), “Unidades Fraseológicas Fijas: aspectos teóricos y prácticos en clase de E/LE”, *Talleres didácticos*, Milano, Cuem.
- ARRIBAS, N. (2002), *Lo spagnolo in 3000 parole*, Milano, Avallardi.
- ARRIBAS, N. (2002b), “El diccionario hipertextual de aprendizaje”, en *Actas del Congreso AISPI*, Roma.
- AUSTIN, J.L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabra*, Barcelona, Paidós.
- AYALA CASTRO, M.C. coord. (2001), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá, Universidad, 127-149.
- BEINAUER, W. (1991), *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- BOSQUE, I. (1990), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, I. / DEMONTE, V. (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.

- BRIZ, A. (1996), *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco-Libros.
- BRIZ, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, Barcelona, Ariel, 2001.
- BRIZ, A. (2000), “La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico”, *Carabela* 47, 37-51.
- BRIZ, A. / GRUPO VAL.ES.CO. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel-Practicum.
- BRIZ, A. / GRUPO VAL.ES.CO (2002), “Corpus de conversaciones coloquiales”, *Oralia*, Madrid, Arco-Libros.
- BRIZ, A. / GÓMEZ MOLINA, J.R. / MARTÍNEZ ALCALDE, M.J. / GRUPO VAL.ES.CO. coord. (1997), *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico.
- BRUNER, J. (1983), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- CASANOVA, M.A. y otros (1989), *Vocabulario básico en la EGB*, Madrid, MEC / Espasa Calpe.
- CASSANY, D., y otros (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- DE MAURO, T. (1993), *Introduzione alla semantica*, Bari, Laterza.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1994), *Vocabulario 1*, Madrid, Playor.
- FILLMORE, C. (1982), *Frame Semantics*, Seúl, Hanshin.
- FONTANILLO, E. (1983), *Cómo utilizar los diccionarios*, Madrid, Ayala.
- GALLARDO, B. (1995), “La pertinencia de la variable sexo en la investigación lingüística”, en S. Mattalia y M. Aleza (coord.), *Mujeres: escrituras y lenguajes*, Valencia, Universidad de Valencia, 163-173.
- GARCÍA DEL TORO, A. (1995), *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó.
- GARCÍA HOZ, V. (1977), *Estudios experimentales sobre vocabulario*, Madrid, CSIC.
- GIRAUD, P. (1955), *La semantica*, Milano, Bompiani.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (1997), “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *REALE* 7, 69-93.
- HALLIDAY, M. (1978), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- JAKENDOFF, R. (1992), *Semantics and Cognition*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- JIMÉNEZ, B. (1989), *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Humanitas.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979), *A Functional Approach to Child Language*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.

- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1989), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, Colección Teorema.
- LLOBERA, M. (1995), *Competencia Comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- LOMAS, C. / TUSÓN, A. (2002), “El léxico”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, ED. Graó, Barcelona.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1995), *Introducción a la literatura infantil*, Santander, Universidad de Santander.
- LÓPEZ, A. / MORANT, R. (1991), *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra.
- LURIA, A. R. (1984), *Conciencia y lenguaje*, Pablo del Río.
- MALDONADO, C. (1998), *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco-Libros.
- MARTÍN, J. (1999), *El diccionario en la enseñanza de español*, Madrid, Arco-Libros.
- MEHLER, J y Cols. (1987), “Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né”, *Comptes Rendus de l’Académie des Sciences de Paris* 303, 637-640.
- MONTOLÍO, E. (2001), *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel.
- MOTOS, T. (1999), *Juegos creativos de lenguaje*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- MOTOS, T. (1999), *Creatividad dramática*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- MOTOS, T. (2002), *El taller de teatro*, Barcelona, Octaedro.
- NOGGER, G. (1992), *Vocabulario*, Madrid, Playor.
- NÚÑEZ RAMOS, R. (1992), *La poesía*, Madrid, Síntesis.
- PASTORA HERRERO, J.F. (1999), *El vocabulario como agente del aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- PALOP JONQUÈRES, P. (1978), “Poesía infantil y recursos de estilo”, *Archivum. Estudios ofrecidos a Alarcos Llorach*, 2, 415-437.
- PÉREZ PÉREZ, M. J. (1978), *Creatividad y expresividad en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
- PRADO, J. (1994), “Usos creativos del diccionario en el aula”, *Cuadernos Cervantes* 11, 38-45.
- RIVIÈRE, A. (1985), *La psicología de Vigotsky*, Madrid, Visor.
- RODRÍGUEZ, F. coord. (1989), “Comunicación y lenguaje juvenil”, *Fundamentos*.
- ROMERA CASTILLO, J. (1996), *Enseñanza de la lengua y literatura (propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid, UNED.
- RUIZ GURILLO, L. (1998), *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel Practicum.

- RUIZ GURILLO, L. (2002), *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco-Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco-Libros.
- SANCHEZ CORRAL, L. (1995), *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (2002), “El léxico en la construcción de la expresión creativa en la edad infantil”, en *Textos 31*, Ed. Grao, Barcelona.
- SANMARTIN, J. (1998), *Diccionario de argot*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SANTOS DOMÍNGUEZ, L.A.; ESPINOSA ELORZA, R.M. (1996), *Manual del Semántica Histórica*, Madrid, Síntesis.
- SLAGTER, P.J. (2005), *Para una nueva generación de diccionarios del alumno*, redELE, n. 0 (en la red).
- SORIANO, M. (1994), *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colliure Ed.
- TALMY, L. (1985), *Lexicalization Patterns: semantics structure in lexical forms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TUSÓN, A. (1998), *El análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Praticum.
- TUSÓN, J. (2000), *¿Cómo es que nos entendemos? (si es que nos entendemos)*, Barcelona, Península.
- VAN PASSEL (1982), *La linguistica e l'insegnamento delle lingue straniere*, a cura di Salvatore Sgro, Roma.
- VIGARA, A. M. (1992), *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- VIGOTSKY, L.S. (1935), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- VILÀ, M.; BADÍA, D. (1992), *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- VOLOSHINOV, V.N. (1930), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.